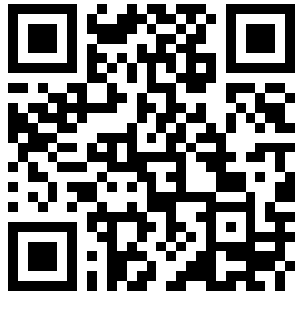
This is a reproduction of a library book that was digitized by Google as part of an ongoing effort to preserve the information in books and make it universally accessible.

Google™ books

https://books.google.com



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

8

Jahresbericht

des

Progymnasium zu Andernach

für das

Schuljahr 1892—93.

Veröffentlicht

von dem Direktor der Anstalt

Dr. Felix Brüll.

Inhalt:

1) Zur Behandlung der Kasuslehre im altsprachlichen Unterrichte.
2) Schulnachrichten. Beides von dem Direktor.

Andernach 1893.
Nr. 424. Karl Isbert'sche Buchdruckerei.

Digitized by Google

Digitized by Google

Zur Behandlung der Kasuslehre im altsprachlichen Unterricht.

In dem Schulstreit der letzten Jahre ist kein Punkt des Gymnasialunterrichtes stärker dem Sturme ausgesetzt gewesen, als die grammatische Unterweisung in den alten Sprachen. Wie vorauszusehen war, hat dieser Turm jedoch Stand gehalten, und die heftigen Angriffe haben zwar einige Risse und Schäden ans Licht gebracht, indessen schon während des Kampfes ist eifrig für die Herstellung und Sicherung gearbeitet worden, und jetzt, wo der Friedensschluss nicht die Abtragung des Turmes, sondern seine neue Herrichtung bestimmt, werden sich gewiss die Hände regen, um die Festung für die Folge noch mehr zu sichern.

Es gilt zu diesem Zwecke zunächst die Augen nicht zu verschliessen vor den Schwächen, durch welche der grammatische Unterricht in den alten Sprachen in den Ruf übergrosser Schwierigkeit und zugleich der Unfruchtbarkeit geraten ist, wobei freilich die schweren Vorurteile, die dabei starken Einfluss üben durften, nachdrücklich zurückzuweisen sind. Seitdem es zur Lehraufgabe des Gymnasiums gehörte, das Übersetzen aus der Muttersprache in das Lateinische und Griechische als Selbstzweck zu üben und bis zu einem ziemlich hohen Grade des Könnens zu entwickeln, ohne dass den Schülern aus entsprechend umfangreicher fremdsprachlicher Lektüre die unentbehrlichen Grundlagen für diese Fertigkeit rechtzeitig zuflossen, musste sich die Grammatik des altsprachlichen Unterrichts wesentlich in den Dienst dieser Übung stellen und übernahm damit eine überaus mühevolle Aufgabe, die sie auch nur auf Kosten ihres vornehmlichsten Zweckes hat lösen können. Denn nunmehr schwellte den grammatischen Lehr- und Lernstoff eine Fülle eigentlich gar nicht dahin gehörender Bemerkungen und Unterscheidungen über die Verschiedenheit des deutschen und fremdsprachlichen Gebrauches, über klassische und unklassische Konstruktionen und dergleichen, was dem deutschen Schüler bei seinen Versuchen in den fremden Sprachen nach deutscher Vorlage oder frei zu schreiben auf Schritt und Tritt nötig und unentbehrlich war. Innerhalb des klassischen Sprachgebrauches galt es wieder das Gebräuchlichere von dem weniger Gebräuchlichen zu unterscheiden, kurzum es gab, namentlich auch in der Kasuslehre, eine Fülle von Stoff, welche kaum mehr eine übersichtliche Anordnung zuliess und deren Aneignung dem Lernenden nicht bloss bei methodisch unvollkommener Unterweisung leicht zur Last werden konnte. Die Not wurde um so grösser, je mehr die andern Fächer die Gedächtniskraft der Schüler in Anspruch zu nehmen sich genötigt sahen. Nun gingen die Methodiker ans Werk,

Digitized by Google

um die Schwierigkeiten zu erleichtern, es entstanden verkürzte Grammatiken, die das Missfallen der einen erregten wegen dessen, was darin gegen früher fehlte, der andern, weil der Lernstoff noch immer wieder ein zu umfangreicher blieb. Die wertvollste Wirkung dieser methodischen Versuche liegt darin, dass unter ihrem Einflusse die Übertragungen aus dem Deutschen allmählich ganz allgemein nur noch die Kenntnis des regelmässigen Sprachgebrauchs der in der Schule gelesenen Klassiker voraussetzten. Seitdem hierdurch eine festere und engere Umgrenzung für den Stoff der Schulgrammatik gegeben war, kamen ausser dem Nebenzwecke, der Förderung des Schreibens, dem der grammatische Unterricht in den alten Sprachen sonst mit zu grosser Ausschliesslichkeit hatte dienen müssen, wieder seine eigensten und ursprünglichsten Zwecke mehr zur Geltung: in der Mannigfaltigkeit der sprachlichen Erscheinungen das Gesetz aufzuweisen und die sprachlichen Thatsachen nicht sowohl zu kennen und dem Gedächtnis einzuprägen, als sie mit Verständnis zu beurteilen und zu verstehen. Diesen Weg betreten und weisen durchweg die in den letzten Jahren neu erschienenen Lehrbücher, namentlich für die lateinische Satzlehre. Die letzte Schranke, welche dem vollen Durchbruch dieser überaus wohlthätigen Reaktion noch entgegenstand, ist durch die neuen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 beseitigt. Mit aller nur wünschenswerten Klarheit wird es hier ausgesprochen, dass sich die Übungen im Übertragen aus der Muttersprache in die fremde nicht mehr wesentlich auf den grammatischen Unterricht stützen sollen, sondern in der Art von früh auf alle Stufen hindurch an die fremdsprachliche Lektüre anzulehnen sind, dass durch methodisch weitergeführte Rückübersetzungen sich jene Fertigkeit allmählich in dem durch die allgemeinen Lehrziele erforderten Masse herausbildet. Den grammatischen Unterricht dagegen wollen die Lehrpläne vor allem thätig sehen für die Vorbereitung auf ein gründliches Verständnis der Schriftsteller und für die sprachlich-logische Schulung.

So ist denn jetzt durch die gegen früher weit bestimmtere Begrenzung des Zieles auch ein festerer Standpunkt gegeben für die Sichtung des bisher üblichen Lehrstoffes. Die Verkürzung wird eine sehr beträchtliche sein, wenn nur mehr das berücksichtigt wird, was zur Vorbereitung auf das Verständnis der Schriftsteller notwendig ist und alles verschwindet, was lediglich auf die bisher geforderte stilistische Fertigkeit der Schüler abzielt. Aber nicht bloss durch Ausscheidung wird Sichtung des Stoffes möglich sein; Veränderungen in der Anordnung des Lehr- und Lernstoffes, wie sie durch die neuen Verhältnisse nötig werden und geboten erscheinen, werden vermutlich in dieser Richtung mit der Zeit noch günstiger wirken. Die in Frage kommenden Grundsätze für Stoffbeschränkung gelten zwar durchweg gleichmässig für die ganze Satzlehre; wenn wir uns im folgenden gleichwohl auf die Kasuslehre beschränken, so geschieht dieses einmal in der Absicht, unseren Ausführungen keine zu grosse Ausdehnung zu geben, aber noch weit mehr deshalb, weil uns kein anderer Abschnitt der Schulgrammatik einer durchgreifenden Erneuerung mehr zu bedürfen scheint und diese nach dem gegenwärtigen Standpunkte der wissenschaftlichen Forschung leichter finden kann.

Beschränkung auf den Sprachgebrauch der in den mittleren Klassen gelesenen Schriftsteller unter Ausschluss aller nur vereinzelt vorkommenden Konstruktionen war schon durch die früher massgebenden Lehrpläne vorgeschrieben. Nehmen wir die durch

Digitized by Google

die neuen Lehrpläne gegebenen Weisungen hinzu, so ergiebt sich für die Kasuslehre die Aufgabe: 1) der Schüler soll in den Stand gesetzt werden, die Kasuskonstruktionen, die ihm in den Schriftstellern begegnen, zu verstehen, sofern es sich nicht um Gebrauchsweisen handelt, die nur vereinzelt vorkommen und aus den Grundgesetzen des Sprachgebrauches nicht zu erklären sind; 2) aus der nach und nach auf induktivem Wege gewonnenen Kenntnis des bezüglichen Sprachgebrauchs soll sich allmählich im Fortgang des grammatischen Unterrichts ein geordneter Überblick über den Gebrauch der einzelnen Kasus entwickeln, der jedoch nicht etwa ausschliesslich eine Sache gedächtnismässiger Übung sein darf, sondern seine Hauptstütze findet an der Erkenntnis der Eigenart und der darauf beruhenden Anwendung dieser trotz mancherlei Übergänge und Vermischungen doch so eigenartig entfalteten sprachlichen Kategorien.

Für das grammatische Verständnis des Kasusgebrauches sind nun zunächst für den Schüler völlig überflüssig eine Reihe von Bemerkungen über Unterschiede in der Ausdrucksweise der verschiedenen Schulschriftsteller, wie sie sich auch in den neuesten Auflagen vielgebrauchter Schulbücher noch finden lassen. Ich denke an Zusätze wie bei pervado wird in der besten Sprache die Präposition immer wiederholt; aequipero gebraucht Nepos, aequo Livius wie adaequo in der Bedeutung komme gleich; in der Bedeutung mache gleich konstruiert Livius aequo auch: rem rei; adulor regiert in der besten Sprache den Akkusativ, bei Nepos steht Dativ, bei Livius Dativ und Akkusativ; eo, quo, huc mit dem Genetiv = bis zu dem Grade bei Livius, Tacitus und den Dichtern, z. B. eo arrogantiae processit, wofür in der besseren Sprache steht ad eam oder ad tantam arrogantiam processit; prudens steht bei Cicero immer, rudis häufig mit in cum ablativo; certiorem facere steht mit dem Genetiv und bei Caesar immer mit de; im uneigentlichen Sinne ist der Ablativ weit üblicher als in loco, bei Cicero immer; zur rechten Zeit heisst in der besten Sprache, bei Cicero immer, tempore, sonst auch in tempore. Es leuchtet sofort ein, dass diese Bemerkungen nur um der Korrektheit des eigenen Stiles der Schüler willen beigefügt werden. Das Gleiche gilt für eine nicht unbeträchtliche Anzahl stilistischer und phraseologischer Zusätze über eigentümliches Verhalten des Sprachgebrauches gegenüber dem sprachlichen Gesetz, insbesondere über Konstruktionen, die zwar nach der grammatischen Regel zulässig sind, aber nicht vorkommen, z. B. bei dem Abschnitt über den Nominativ: ducor und putatus sum werden nur selten gebraucht, videor hat den Prädikatsnominativ gewöhnlich mit esse; oder eingehende Darlegung des Thatbestandes und Unterscheidung des Gebrauches nebeneinander vorkommender Doppelkonstruktionen, die grammatisch gleich berechtigt sind, in der Kasuslehre zumal die Anwendung verschiedener Kasus oder des einfachen Kasus neben Kasus mit Präposition zum Ausdruck des nämlichen logischen Verhältnisses mit lediglich grammatischer Nüancierung. Hiernach sind überflüssige Bemerkungen wie bei Eigennamen natus ex, bei entfernter Abstammung steht ortus mit a, expono und impono gewöhnlich mit in und dem Akkusativ; erudire in bei einzelnen Wissenschaften; inesse fast nur mit in; fast nur mit cum stehen conferre,

Digitized by Google

coniungere, comparare, componere; trans wird bei transduco wiederholt oder der blosse Ablativ gesetzt, wenn das Ziel wohin beigefügt ist; sileo und gemo finden sich selten im Aktiv mit dem Akkusativ; postulo nur aliquid ab aliquo; servo = rette steht mit ex, nie mit a oder dem blossen Ablativ.

Die Beispiele dieser Art liessen sich namentlich aus dem schwerfälligen Kapitel vom Ablativ der Trennung noch vermehren. Das Angeführte wird aber genügen, um deutlich zu machen, dass ich solche Unterscheidungen dieser Art vom grammatischen Unterrichte völlig ausschliessen will, die für die Erkenntnis der Kasusverhältnisse an sich und ihrer Anwendung keine Bedeutung haben, deren Wissen lediglich Aufgabe des Gedächtnisses ist und die eine bescheidene Frucht nur für eigene stilistische Versuche der Schüler ergeben können. Wofern zur Erklärung sprachliche Gesetze herbeigezogen werden können, wird natürlich auch in Zukunft der grammatische Unterricht derlei nicht am Wege liegen lassen, sondern auf einer Stufe, wo das Verständnis soweit dafür geschärft ist, seinen Nutzen daraus ziehen, ohne mehr das Gedächtnis zu belasten. Bloss lernen zu lassen: plenus, inops, inanis stehen nur selten mit dem Ablativ, oder gar: prudens steht bei Cicero immer, rudis häufig mit in und dem Ablativ ist unnütz und führt Langeweile herbei, aber es kommt im Laufe des Unterrichtes die Zeit, wo der Schüler es verstehen kann, dass Verbalia wie refertus und onustus die Ablativkonstruktion erfordern, während für Nomina wie plenus der Genetiv das Regelmässige ist, und erst dann kann die Unterscheidung mit Nutzen und mit Leichtigkeit behalten werden. So wird man denn auch auf Unterschiede wie opus mihi est libris, seltener opus mihi sunt libri erst dann Wert legen dürfen, wenn man durch die Begründung das Interesse des Schülers gewinnen kann. Um noch ein Beispiel anzuführen, eine Ausführung wie despero mit dem Akkusativ, ebensogut mit de; auch steht es mit dem Dativ, jedoch nur dann, wenn der Gegenstand dieselbe Person ist, wie das Subjekt, oder etwas dem Subjekt Angehöriges: sibi, rebus suis, saluti suae wird nur dann bei dem Schüler Interesse und Verständnis finden, wenn er soviel von der Natur des lateinischen Akkusativ und Dativ weiss, dass er sich erklären kann, wie neben dem ihm nach der Muttersprache mundgerechten despero de salute ohne Veränderung der logischen Beziehung grammatisch noch die beiden andern Fassungen mit dem einfachen Kasus sich zur Verfügung stellen.

Man wird vielleicht einwenden wollen, solcherlei Unterscheidungen werde der grammatische Unterricht doch auch in Zukunft noch aneignen müssen, wenn nicht mehr aus Sorge für die Übersetzungen aus dem Deutschen, so doch aus Rücksicht auf die Vorbereitung der Lektüre. Es genügt dagegen auf die Fassung der Satzlehre, wie sie schon seit langem für die grammatischen Lehrbücher im Griechischen üblich ist, hinzuweisen, um zu erhärten, dass man für die Lektüre mit viel weniger völlig auskommt, als dem, was bisher die lateinischen Schulgrammatiken mitführten. Wird nur der Schüler von früh auf richtig angeleitet und weiss, welche Beziehung ein Akkusativ, ein Genetiv u. s. w. innerhalb des Satzzusammenhanges überhaupt einnehmen kann, so wird sich ihm die Deutung für den einzelnen Fall in der Regel

Digitized by Google

mit Leichtigkeit ergeben. Ich will das vorige Beispiel festhalten. Für desperare de wird niemand eine Vorbereitung bei deutschen Schülern als nötig erachten; finden sie aber salutem neben einem Prädikat desperant, so werden sie leicht zurecht kommen, wenn sie erstens angeleitet sind, den Akkusativ mit dem Verbum finitum zu verbinden, und weiterhin von früh auf damit vertraut gemacht werden, dass vielfach für Verbindungen mit verbum transitivum in der einen Sprache in der andern, ohne dass für den Sinn eine Änderung eintritt, ein intransitives Zeitwort gewählt wird, und dann natürlich auch für die Objektsbestimmung eine andere grammasische Form zu wählen ist; ebenso wird ein desperare mit dem Dativ dem Schüler leicht verständlich sein, wie timeo, consulo, provideo, cupio u. s. w. mit dem gleichen Falle, auch ohne dass ihn die Grammatik vorher mit den Verbindungen dieser Art in grosser Zahl bekannt gemacht hat, wenn ihm nur von vornherein das richtige Verständnis für die Anwendung des Dativ im allgemeinen vermittelt ist.

Nicht in den grammatischen Unterricht gehört Übersetzenlernen in dem Sinne, dass für den eigentlichen Ausdruck in der fremdsprachlichen Vorlage in der Übersetzung die sinnentsprechende, wenn auch grammatisch verschiedene idiomatische Wendung der anderen Sprache einzusetzen ist. Die Lektüre wird sich in diesem Punkte selbst helfen müssen und ganz gut helfen können, die Schulgrammatik aber würde im entgegengesetzten Falle von neuem in ein verkehrtes Fahrwasser mit noch weit schlimmeren Untiefen hineingedrängt, als ehedem, wo sie für den Ersatz des deutschen Ausdruckes beim Übersetzen in die fremde Sprache so dienstwillig Hülfe zu bieten sich bereit zeigte. Es müssen also nicht nur Bemerkungen wie von invideo nicht invisum est; man wende den Satz aktivisch oder gebrauche invidiae esse alicui aus der grammatischen Behandlung der Kasus verschwinden, sondern auch die Belehrungen über den Ersatz lateinischer Wendungen im Deutschen, sofern nicht, wie bei den Verben mit einem Prädikats-Akkusativ (aliquem sumere ducem = zum Führer), die grammatische Belehrung den unmittelbaren Anlass dazu bietet; das ist aber nicht der Fall bei Bemerkungen wie adficere wird mit seinem Substantiv oft durch ein Verbum übersetzt: poena u. s. w. = bestrafen etc., oder praeditus mit dem Substantiv dient zur Umschreibung eines Adjektivs: virtute praeditus = tugendhaft; esse mit dem Genetiv heisst wert sein, mit dem Ablativ zu haben sein für oder zu. Es bedarf für den Kundigen nicht der Bemerkung, dass in den übrigen Abschnitten der Satzlehre Zuthaten letzterer Art sich noch in grösserer Zahl finden lassen, als in der Kasuslehre. Auch die jetzt zu berührende Seite unserer Frage betrifft, wie der ganze Abschnitt über die Sichtung des Lernstoffes durch Ausscheidung, zwar die gesamte Satzlehre, dürfte aber für den nach der neuen Ordnung wieder zuerst systematisch zu behandelnden Teil derselben, die Kasuslehre, ihre besondere Bedeutung haben.

Dieser Abschnitt pflegt nach der bisher eingehaltenen Methode sehr stoffreich zu sein, und noch ein so anerkannter Methodiker wie August Waldeck meint, dass gerade dieser Teil der Grammatik mehr als jeder andere das mechanische Gedächtnis in Anspruch nimmt. Ich bin nun freilich der Ansicht, dass sich diese Schwierigkeit zu einem beträchtlichen Teile durch die Gestaltung des Lehrstoffes, worüber später noch die Rede sein soll, heben lässt, befürchte aber, dass sie von einer andern Richtung

Digitized by Google

her wieder eindringen könnte, nämlich durch eine Überfülle beim Einprägen von Beispielen. Mit gutem Grunde weisen die neuen Lehrpläne auf die besondere Bedeutung des Beispiels zu der Regel für den elementaren grammatischen Unterricht hin und legen hohen Wert auf ihre richtige Verbindung. Es wird gewiss dabei auch möglich sein, manches Beispiel den Schülern einzuprägen, nicht bloss zum Nutzen für ihr grammatisches Können; aber nicht für jede Regel kann ein Beispiel memoriert werden, ohne dass eine Überlastung des Gedächtnisses eintritt. Wie viele würden es sonst allein für die Kasuslehre werden? Der „Anschluss an Musterbeispiele", den die Lehrpläne verlangen, bedingt gewiss auch nicht notwendig jedesmalige feste Einprägung zum dauernden Besitz, sondern weist zunächst nur hin auf die Veranschaulichung und Ableitung der Regel durch das Beispiel. Im Anfange des 17. Jahrhunderts wird die Klage laut, die Schüler hätten in der lateinischen Grammatik mehr als 70 syntaktische Regeln zu lernen mit ebensovielen Ausnahmen, die zudem so dunkel seien, dass sie kaum von Fortgeschrittenern könnten verstanden werden (Willmann, Didaktik I, 308). Ich zähle in mehreren neuern Büchern die Hauptregeln zur Kasuslehre, die grossenteils aus zwei und mehr Nummern bestehen, und erreiche fast in diesem Abschnitte allein die angegebene Zahl! Und wenn dazu noch ebensoviele Beispiele gelernt würden?

Auf geeignete Auswahl derselben haben die Verfasser der Lehrbücher in den letzten Jahren grosse Sorgfalt verwendet, indessen das Ziel ist in diesem Punkte noch bei weitem nicht erreicht, und Schmalz spricht in den Erläuterungen zu seiner lateinischen Schulgrammatik (Tauberbischofsheim 1890) den Wunsch aus, es möge in einer Programmabhandlung von einem erfahrenen Lehrer die Frage der Beispiele hinsichtlich Art, Herkunft, Inhalt, Form (poetisch und prosaisch), Umfang etc. etc. eingehend geprüft werden. Wir wollen hier nur unter dem einzigen Gesichtspunkte der Stoffbeschränkung, dem hierüber schon Gesagten noch einige kurze Bemerkungen hinzufügen: a) Das Beispiel braucht nicht notwendig gelernt zu werden, um zur Veranschaulichung der grammatischen Regel zu dienen; b) eine Anzahl stets bereiter Belege zu den grammatischen Regeln wird bei zweckmässiger Aufstellung des Lehrplanes derjenige Memorierstoff an die Hand geben, der in regelmässigem Zuwachs von Sexta auf bei der Lektüre anzueignen ist; c) Es ist notwendig, dass von allen Lehrern und auf allen Stufen zur Veranschaulichung und Erklärung der einzelnen Regel jedesmal das nämliche Beispiel verwandt wird, falls dasselbe dauernd dem Gedächtnisse eingeprägt werden soll; d) diese Beispiele sollen, soweit thunlich, den Schulautoren entnommen werden (Konzentration), jedenfalls aber einen an sich verständlichen und inhaltlich ansprechenden Gedanken enthalten; am besten eignen sich daher Sprichwörter, anderweitige praktische oder moralische Lehren, sinnreiche Aussprüche berühmter Männer und interessante geschichtliche Notizen.

Nach diesen mehr beiläufigen Bemerkungen kommen wir zurück auf die Sichtung des grammatischen Lernstoffes. Auch wenn man auf dem Standpunkte der gegenwärtig üblichen Art der Behandlung für die Kasuslehre stehen bleiben wollte, würde sich durch zweckmässigere Anordnung des Stoffes einige Erleichterung schaffen lassen, und es ist in manchen Büchern dafür bereits Anerkennenswertes geleistet. Indessen noch immer wird, auch in der verkürzten Schulgrammatik, die Kasuslehre mehr oder

Digitized by Google

minder den Charakter des Tohuwabohu für den Schüler behalten, bis eine grundsätzliche Umgestaltung ihres Aufbaues in die Schule Eingang findet. Ehe ich auf die Frage nach dem wie eingehe, muss ich wohl das warum etwas näher erläutern.

Was lernt denn der Schüler bisher in der Kasuslehre des Griechischen und Lateinischen? Eine Unsumme von Thatsachen des Sprachgebrauchs werden ihm vorgeführt, zum Lernen, zum Behalten aufgegeben, Entfaltungen der einzelnen Kasus nach Dutzenden, meist vereinzelt, kaum durch ein anderes Band zusammengehalten, als dass sie unter der nämlichen Überschrift Akkusativ, Dativ u. s. w. zusammenstehen, dafür aber gelegentlich noch, wie bei den Regeln über die Verba bitten oder interesse, bereichert mit Bemerkungen, welche mit dem gerade behandelten Kasusgebrauch nicht entfernt im Zusammenhange stehen, aber auch wieder reichen Gedächtnisstoff abgeben, in langer Reihe Bemerkungen über zwei Ausdrucksweisen für den nämlichen Fall, nebst Unterscheidung des Gebrauches mit erstens, zweitens, drittens, z. B. ablativus mit Präposition oder ohne Präposition, genetivus oder ablativus qualitatis u. s. w. Kurz eine Fülle von Material, und auch etwas Verständnis? etwas Freude über gewonnene Erkenntnis? Was ist erreicht, wenn der Schüler neben vielen andern derartigen sich glücklich die Regel eingeprägt hat: genetivus und ablativus qualitatis stehen nur mit Attribut, und zwar bei Zahl und Massbestimmungen nur der Genetiv, sonst meist der Ablativ? Hat er solcherlei nötig als Vorbereitung für die Lektüre? Dient es zur grammatisch-logischen Schulung? Diese Regel, wie die meisten gleicher Art in solcher Form, ist lediglich gut dazu, um an deutschen Sätzen, die ins Lateinische übertragen werden sollen, eingeübt zu werden. Und fast nur in dieser Richtung hat bisher die Unterweisung in der Kasuslehre, so viel Mühe und Fleiss sie auch von Lehrer und Schüler erfordert, einige Früchte getragen; denn die überaus grosse Anstrengung des Gedächtnisses dabei vermag ich nicht als Gewinn zu betrachten.

Eine Umkehr des Verfahrens beim Übersetzen aus dem Deutschen in den mittleren Klassen wird vor allem einer anderweitigen Behandlung der Kasuslehre die Wege ebenen. Und man wird doch wohl um so lieber der Richtung folgen, welche hier die neuen Lehrpläne weisen, die Fertigkeit im Übertragen aus der Muttersprache heranreifen zu lassen im Verhältnis zu der durch die Lektüre stetig fortschreitenden Vertrautheit mit den Unterschieden der eigenen und der fremden Ausdrucksweise, als die Erfolge der bisherigen Methode, nach welcher man die Satzlehre hauptsächlich benutzt, um von Fall zu Fall, von Regel zu Regel diese Unterschiede einzuüben, recht fragwürdige gewesen sind. Die Masse erdrückte, es gelang nur wenigen von den Lernenden von dem langen und beschwerlichen Wege mit vollem Gepäck am Ziele anzulangen.

An diesem Punkte nun wird die veränderte Methode des altsprachlichen Unterrichts gegenüber einer recht festgewurzelten Gewohnheit kräftig einsetzen und die Anschauung zur Geltung bringen müssen, dass es zwar für die Formenlehre der richtige Weg ist, eine Deklination nach der andern u. s. w. auch durch Übersetzen aus dem Deutschen stufenweise zu üben, dass aber das Einleben in die Satzlehre nur auf wesentlich andere Art zu stande gebracht wird. Sind wir erst soweit, dann wird die Geneigtheit grösser werden, dem grammatischen Unterrichte der Mittelstufe eine andere Form

Digitized by Google

zu geben, die es ermöglicht, das sprachliche Wissen des Schülers zu wirklicher Erkenntnis zu erheben, die erdrückende Masse des Stoffes zu vergeistigen und ein williges Aufnehmen an die Stelle des mühsamen Erlernens zu setzen, um so dem grammatischen Unterricht seinen Ehrenplatz gegenüber den andern formalen Übungen der Schule wiederzugewinnen.

Wie kann das für die Kasuslehre geschehen? Wir müssen dazu mit kühnem Entschlusse die alten Wege, so lieb sie auch durch die Gewohnheit geworden sind, verlassen und neuen Spuren folgen. Auf diesen leuchtet uns voran die Wissenschaft; aber diese meist so freundlich begrüsste Führerin findet in unserem Falle ein auffallendes Zagen ihrer sonst so ergebenen Jünger. Es erklärt sich das aus dem seltsamen Schicksal, wie es der wissenschaftlichen Erforschung der Kasuslehre widerfuhr.

Seit die glänzenden Untersuchungen Bopps die Hoffnung erweckt hatten, es würden sich die ursprünglichen Elemente für die Bildung der Kasus finden und daraus ihre Grundbedeutung feststellen lassen, ist Jahrzehnte lang viel Scharfsinn auf diese Frage verwandt worden. Aber so oft man auch geglaubt hat, zu sicherm Ergebnis gelangt zu sein, immer wieder erwiesen sich die Resultate als unbefriedigend; das Ziel, welches man mit Hülfe der etymologischen Forschung zu erreichen hoffte, wurde nicht erreicht, es gelang nicht, auf diese Art eine Grundbedeutung der Kasus nachzuweisen und daraus ihre mannigfaltige Gebrauchsweise wissenschaftlich abzuleiten.

Den Grund des Misserfolges kennen wir jetzt. „Ueber den Ursprung der Kasussuffixe liegen nur mehr oder minder vage Vermutungen vor“ schreibt Karl Brugmann an die Spitze der Kasuslehre in Müllers Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft (II ² Seite 199); derselbe Forscher spricht im zweiten Bande seines Grundrisses der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen (II. Hälfte, 1. Lief. Strassburg 1890) die Ansicht aus, dass die der Kasusbildung dienenden Flexionselemente im allgemeinen ursprünglich ortsbestimmende Demonstrativa gewesen sein mögen.

So hat denn die mit froher Hoffnung begonnene Forschung in diesem Punkte nur zu einem fast völlig negativen Resultate geführt, und man hätte es aufgeben müssen, über die Grundbedeutung der Kasus ins klare zu kommen, wenn nicht Hülfe von anderer Seite gekommen wäre. Schon vor 50 Jahren war Theodor Rumpel mit bewundernswertem Scharfsinn zu dem Resultate gekommen, dass die Hauptkasus unserer Sprachen zunächst weder zum Ausdruck von lokalen noch kausalen noch überhaupt logisch bestimmten Verhältnissen dienen, sondern mit einem Worte rein grammatische sind.

Rumpel hat die Ergebnisse seiner genialen Forschung niedergelegt in dem Buche: „Kasuslehre in besonderer Beziehung auf die griechische Sprache. Halle 1845.“ Es war das erste Mal, dass ein Gelehrter sich entgegen der bis dahin üblichen Behandlung der Kasuslehre, die sich entweder auf die thatsächliche Feststellung des Gebrauches für die einzelnen Sprachen beschränkte oder aber die Ordnung des Stoffes mit Hülfe der Logik, mit vielem Scharfsinn aber ohne Erfolg, herbeizuführen strebte, die alleinige Berechtigung des sprachwissenschaftlichen Standpunktes für die

Digitized by Google

Lösung der Rätsel der Kasuslehre betonte. Heute ist die ausschliessliche Berechtigung dieses Standpunktes bewiesen durch die inzwischen gewonnenen Resultate der vergleichenden Syntax.

Vor einem halben Jahrhundert konnte man freilich davon noch nichts ahnen; die vergleichende Forschung hatte sich noch nicht über das Gebiet der Formbildung ausgedehnt, und so mussten denn die Lehren Rumpels ebenso wie die Theorien, welche sich auf den lokalen oder kausalen Standpunkt stellten, um die Grundbedeutung der Kasus und ihre Entwickelung zu erklären, als fragwürdige Hypothese erscheinen; hier wie dort konnte der Scharfsinn Wahrscheinlichkeitsgründe ermitteln und den Gegner widerlegen, den strengen Beweis für die Richtigkeit ihrer Aufstellungen zu führen, war keine Partei imstande. Dass unter solchen Umständen die Schule keinen allgemeinen Gebrauch von dem Resultate der gelehrten Forschung über die Kasuslehre machen konnte, ist nur zu verständlich, nicht einmal die für höhere Zwecke bestimmten Handbücher gewannen dadurch; die Verfasser, wie Kühner und Krüger, fuhren vielmehr, wie bekannt, fort ihre Aufgabe durch möglichst vollständige Darstellung des faktischen Gebrauches zu lösen und verdienten dadurch mehr Dank, als sie durch die Anwendung fragwürdiger Principien für die Anordnung des Stoffes hätten erwerben können.

Dass aber im weiteren Verlaufe der Forschung erst so spät die Überlegenheit des Rumpel'schen Standpunktes sich geltend machte, erklärt sich uns aus dem damaligen Stande und nächsten Fortgang der Sprachforschung. Das Interesse der Gelehrten war beherrscht von der Etymologie und Formerklärung, wofür die vergleichende Sprachwissenschaft so glänzende Erfolge zeitigte, das Interesse für die Syntax musste dem gegenüber ermatten. Für die Kasuslehre aber glaubten die Forscher schon von diesem Gebiete her den langgesuchten Schlüssel in Händen zu haben, je grösser die Wahrscheinlichkeit wurde, dass die Kasussuffixe völlig oder doch zum grossen Teil als ortsbezeichnende Elemente sich erweisen liessen. Nun erlebte die lokalistische Theorie, welche schon in alter Zeit dominiert hatte, noch einmal ungeahnte neue Triumphe, freilich keinen entscheidenden Sieg. Es wurden die besten Forscher für eine Zeit lang mit in den Bannkreis dieses Irrlichtes gezogen, das jetzt von der vergleichenden Forschung den hellsten Glanz erborgte, bis schliesslich der Tag aufging und eine freundliche Sonne von dem Wege in die Irre zurück auf die sichere Strasse zum Ziele führte.

Wieder blieb inzwischen die Behandlung der Grammatik in der Schule ziemlich unbeeinflusst von der Wissenschaft, denn die Anschauungen der Lokalisten selbst standen andauernd im heftigsten Streite gegen einander, und sie konnten natürlich den Punkt, der sie, die Vorkämpfer für die gleiche Sache, zusammengeführt hätte, nicht finden, da es einen solchen nicht gab. So verzichtete denn auch Georg Curtius, als er die Formenlehre in seiner griechischen Schulgrammatik von Grund aus neu aufbaute, in der Kasuslehre darauf, die alten Geleise zu verlassen. Er äussert sich darüber in den Erläuterungen zu seiner Grammatik (2. Auflage 1870). „Mit der Zeit, so sagt er, wird unzweifelhaft auch der praktische Unterricht Gewinn ziehen können aus den vergleichenden Forschungen über die Syntax; dieselben sind vorderhand noch nicht als vollständig abgeschlossen zu betrachten." Curtius sagt es selber in dem gleichen Zusammenhang, dass seine linguistischen Studien mehr auf andere Seiten gerichtet ge-

Digitized by Google

wesen sind, als auf die Syntax, und es kann dem Ruhme des grossen Mannes keinen Eintrag thun, wenn sein eigenes Eingreifen in die wissenschaftliche Erforschung der Kasuslehre, das, wie der Kundige weiss, zeitweilig sehr bedeutend gewesen ist, nicht so glänzende Resultate gezeitigt hat, wie sie in anderer Richtung auf ewige Zeiten für ihn die Sprachgeschichte verzeichnet.

Vom Jahre 1873 ab hat Curtius bekanntlich die Bearbeitung des syntaktischen Teiles seiner Schulgrammatik andern Händen überlassen; wir verdanken dem neuen Bearbeiter, Professor Bernhard Gerth, eines der besten Schulbücher alten Stiles für diesen Teil des Unterrichtes; in welcher Richtung er zunächst weiterarbeitete, zeigt der Hinweis auf Raphael Kühners Ausführliche Grammatik, die er unter seinen Hülfsmitteln im Anfange des ersten Vorwortes hervorhebt; später hat er sich dann, wie gesagt, durch eine kurzgefasste griechische Schulgrammatik ein besonderes Verdienst erworben. Hätte Curtius die Syntax selber weiter bearbeitet, so würde er gewiss mit der Zeit die Resultate der sprachwissenschaftlichen Forschung für die verkürzende Behandlung der Kasuslehre in der Schulgrammatik benutzt haben; das ist mit Sicherheit aus den Bemerkungen, die er in den Erläuterungen zur Kasuslehre macht, zu schliessen.

Ich verweise auf diese auch als leicht zugängliche Quelle für solche, welche sich mit dem Stande der wissenschaftlichen Forschung in diesem Punkte noch erst bekannt zu machen haben. Allerdings ist die Darstellung, die Curtius dort giebt, noch beeinflusst durch die Rücksichtnahme, die er bei allem Wohlwollen für die Ergebnisse der vergleichenden Syntax, also die rein grammatische Auffassung der Kasus, auf die ehedem durch Gottfried Hermann für das Griechische zu Ehren gebrachte philosophische und auch auf die gemässigte lokalistische Auffassung nimmt. Daher empfiehlt es sich, nicht bloss der grössern Ausführlichkeit wegen, neben den Erläuterungen von Curtius das Buch von H. Hübschmann, Zur Kasuslehre (München 1875), zu Rate zu ziehen. Kein Verfasser eines grammatischen Lehrbuches, keiner, der Kasuslehre in der Schule zu behandeln hat, darf dieses Buch ungelesen lassen. Zu hoffen steht, dass in einiger Zeit von Meisterhand eine Übersicht über die Ergebnisse der vergleichenden Syntax erscheint: Professor B. Delbrück in Jena, dem wir gerade auch für die Fortschritte in der Erforschung der Kasuslehre das meiste verdanken, hat eine solche als dritten Band zu Brugmanns schon oben erwähntem Grundriss der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen in Aussicht gestellt.

Ist auch die Bildung der Kasus unserer Sprachen nicht mehr mit ausreichender Bestimmtheit zu ermitteln, ihre ursprüngliche Bedeutung kennen wir gegenwärtig ziemlich genau, jedenfalls genau genug, um die Kasus des Lateinischen und Griechischen, namentlich soweit sich die Schulgrammatik damit beschäftigt, zu verstehen und die scheinbar so weit auseinandergehende Entfaltung ihres Gebrauches unter feste Gesichtspunkte zu bringen, welche eine leichtere Übersicht ermöglichen.

Es wird dies indessen noch nicht in dem Masse anerkannt, als wünschenswert wäre. So schreibt Waldeck in der „Praktischen Anleitung zum Unterrichte in der lateinischen Grammatik“ (Halle 1892) zur Kasuslehre noch folgendes: „In diesem Abschnitt hat die Wissenschaft in neuerer Zeit einen Einfluss von sehr zweifelhaftem Werte geübt. So hoch ich zusammenfassende Begriffe für den Unterricht anschlage,

Digitized by Google

so muss dabei doch immer die erste Voraussetzung sein, dass dieselben dem Schüler verständlich sind, dass er das innere Band, mit dem sie die Teilbegriffe umschliessen, zu erkennen vermag; sonst belasten sie nicht nur das Gedächtnis zwecklos, sondern verwirren gradezu. Aus diesem Grunde halte ich jeden Versuch für verfehlt, für die Kasus irgend eine Grundbedeutung aufzustellen, aus der die einzelnen Gebrauchsweisen abgeleitet werden sollen, z. B. den Genetiv als Ursprungs- oder Gattungskasus (γενικὴ πτῶσις) oder den Akkusativ als Wirkungskasus."

Waldeck folgt darin nur dem Beispiel früherer besonnener Methodiker, welche die Versuche der grammatisch-logischen und lokalistischen Kasustheorie ablehnten. Aber ist damit auch der rein grammatischen Erklärung das Urteil gesprochen? Wenn sie sich nun fähig erweist, dem Schüler die Arbeit zu erleichtern, in einer auch für ihn verständlichen Art Zusammenhang zu bringen in die sonst kaum zu übersehende Mannigfaltigkeit der Bedeutungen und ausser Kenntnis des Sprachgebrauchs auch Erklärung desselben zu bieten? Dann wird Waldeck gewiss nicht mehr auf seiner Behauptung bestehen (a. a. O. p. 128): „Der Sprachforscher mag zu ergründen suchen, welches der ursprüngliche einheitliche Begriff eines Kasus war, und wie sich die einzelnen Bedeutungen daraus entwickelt haben, der Schüler, namentlich der Tertianer, hat dafür absolut kein Verständnis. Er sieht die Mannigfaltigkeit der Bedeutungen in der ihm fertig vorliegenden Sprache, diese soll er lernen, aber eine möglicherweise vorhandene Einheit derselben zu verstehen ist weder seine Aufgabe noch für ihn möglich."

Ja, lernen soll er sie schon, aber nicht mehr bloss auswendiglernen. Denn auch für die Kasuslehre trifft gegenwärtig zu, was Waldeck a. a. O. p. 11 verlangt, um der Sprachwissenschaft Einfluss auf den Schulunterricht zu verstatten: „dass sie Falsches in dem hergebrachten Lehrstoff berichtigt oder die verständnisvolle Aneignung desselben dem Schüler wirklich erleichtert." Man hat es doch bisher nicht als schwere, geschweige denn als unmögliche Aufgabe empfunden, die Schüler schon recht frühzeitig mit den verschiedenen Satzteilen bekannt zu machen. Mehr verlangt zunächst die neue Art der Behandlung der Kasuslehre nicht. Die grosse Entdeckung der grammatischen Kasuserklärung besteht eben darin, dass, wie Rumpel schon scharfsinnig vermutete und heute bewiesen werden kann, die Kasusform zunächst nur anzeigt, welchen Satzteil die betreffende Nominalform vertritt, ob sie als Subjekt, als Bestimmung des Prädikates, also adverbial, oder als Bestimmung eines andern Nomens im Satze, also attributiv oder adnominal zu fassen ist, dass dagegen der logische Inhalt, die Ausdeutung des Sinnes in der Kasusform an sich zunächst keine Stütze findet.

Allerdings lässt sich auch in den ältesten bekannten Formen des indogermanischen Sprachstammes dieser theoretisch als der ursprünglich notwendig anzunehmende Zustand nicht mehr finden; schon frühzeitig traten neben die rein grammatischen Kasus auch logische, welche also mit ihrer Form sogleich einen bestimmten Sinn verbinden, nicht bloss die grammatische Beziehung des Nomens andeuten; aber die hierbei in Betracht kommenden Kasus, welche lokative und instrumentale Beziehungen ausdrücken, sind für das Lateinische und Griechische, wie für das Deutsche, bekanntlich nicht mehr

Digitized by Google

vorhanden, abgesehen von erstarrten Überresten, die meist gar nicht mehr als Nominalformen empfunden werden. Die Funktion dieser absterbenden Kasus übertrug sich, wie dies allgemein bekannt ist, mehr oder weniger auf die übrigbleibenden Kasus, wodurch der Bedeutungsumfang der letztern nun noch wieder erweitert wurde.

Es handelte sich dabei um adverbiale Bestimmungen (Bezeichnungen des Ortes und des Mittels), und so wurden naturgemäss als Stellvertreter zunächst diejenigen Kasus gewählt, welche schon ihrer allgemeinen Natur nach für den Ausdruck solcher Satzteile dienten, also adverbiale Kasus, im Lateinischen der Akkusativ und der Ablativ, im Griechischen auch zunächst wieder der Akkusativ, dann aber auch die beiden für das Lateinische in ihrer Ursprünglichkeit verbliebenen andern Kasus, also der Genetiv und Dativ, die sich im Griechischen als die gemeinschaftlichen Erben des hier in Abgang gekommenen Ablativ erweisen.

So hat man denn mehrfach die ursprüngliche Bedeutung der Kasus zu unterscheiden von der später übernommenen; dieses Verhältnis, auf welches schon Pott als Synkretismus der Kasus hinwies, ist gegenwärtig im einzelnen fast völlig klar gelegt und hat für die Ordnung der Gebrauchsweisen eines Kasus eine entscheidende Bedeutung, wenn wie im Griechischen beim Genetiv ein ursprünglich rein adnominaler Kasus ganz disparate Funktionen von einem absterbenden adverbialen übernimmt. Man wird also in solchen Fällen nicht länger mehr den fruchtlosen Versuch machen, aus einem einzigen Gesichtspunkte den gesamten Gebrauch des Kasus abzuleiten, sondern mehrere Gebrauchsweisen gesondert von einander behandeln.

Man braucht eben gegenwärtig nicht mehr mit Waldeck zu befürchten, dass die Sprachforschung es noch wieder unternehmen würde, aus der einen Beziehung des woher alle Erscheinungsformen des Genetiv im Griechischen oder auch nur im Lateinischen herauspressen zu wollen. Gleichwohl können wir jetzt auf anderm Wege für die Kasuslehre das leisten, was Gottfried Hermann mit Recht vom grammatischen Unterrichte verlangt: „Die Grammatik soll aufhören ein Fachwerk zu sein, in dem die Thatsachen aufgehäuft werden, und die Notwendigkeit dieser Thatsachen soll erwiesen werden.“ Der Anfangsunterricht legt auch gegenwärtig schon ein so vortreffliches Fundament für die Kasuslehre, indem er lehrt auf die Frage wer steht der Nominativ, auf die Frage wem der Dativ u. s. w. Wollte man nur in dem nämlichen schlichten Stile weiterbauen, statt vor dem Schüler ein Labyrinth aufzurichten.

Das Bedürfnis, den Bau zu erweitern, beginnt mit der Schriftstellerlektüre. An Regeln für den Vokativ denkt man auch dann nicht, weil dieser Kasus ja nur eine einzige Bedeutung im Satze haben kann; aus demselben Grunde kommt der Subjektsnominativ nicht in Betracht, wohl aber der Prädikatsnominativ, der doppelte Nominativ, wie man zu sagen pflegt. Es gibt da auch jetzt noch in verkürzten Büchern gleich zwei umfangreiche Regeln, eine über fio, evado, existo u. s. w. und eine noch schwerfälligere über die Verba, deren Aktiv den doppelten Akkusativ regiert. Diese Regeln behält der Schüler bekanntlich nicht leicht, und ebenso bekannt ist es, welche Schwierigkeiten ihm die übliche Einübung des Gelernten an deutschen Sätzen macht. Und der Erfolg für die Lektüre, für das grammatische Verständnis? Hat nicht der Quintaner sein Socrates oraculo Apollinis sapientissimus omnium Graecorum declaratus est schon auf das beste verstanden, und ein

Digitized by Google

Brutus vindex libertatis exstitit? Will die Grammatik hierüber etwas lehren, und sie wird es natürlich, nur wohl nicht gerade beim Anfang der Kasuslehre in Quarta, so lehre sie den Schüler beobachten, wie es ausser der unmittelbaren Apposition und dem unmittelbaren adjektivischen Attribute auch mittelbare, prädikative Bestimmungen dieser Art gibt, und dass man es dabei mit der nämlichen Erscheinung zu thun hat, die aus der Verbindung des Subjektes mit dem Prädikatsnomen durch esse von früh auf geläufig ist. Man erleichtert dem Schüler die Sache dadurch, dass man ihn darauf hinweist, wie in so vielen Fällen die fremde Sprache in diesem Punkte mit der Muttersprache übereinstimmt; dies bildet passend den Übergang zu den Unterschieden: dass das Deutsche in vielen Fällen für die Prädikatsbestimmung einen adverbialen Ausdruck setzt mit zu, für, als, wobei die grammatische Methode auch, natürlich erst zur rechten Zeit und nicht zu früh, diesen Unterschied erklären wird aus dem Bestreben, die Satzstellung des zweiten Nominativ zu verdeutlichen. Ganz besonders wichtig ist der zweite Unterschied: das prädikative Adjektiv scheinbar so unbegrenzt in seinem Gebrauch im Deutschen, im Lateinischen und Griechischen verhältnismässig selten. Scheinbar, sagte ich, denn den gereiften Schüler wird man ohne Mühe überzeugen, dass es sich bei schnell laufen, ruhig sitzen, sogar bei schön sein, stille sein (vergleiche das homerische ἀκὴν ἔσαν) um einen adverbialen Akkusativ handelt.

Wie man nun auf der einen Seite nur allmählich und vorsichtig, in dem Masse, wie der Schüler in die Lektüre hineinwächst, in die anlehnenden Übersetzungen aus dem Deutschen Beispiele der nominativischen Prädikatsbestimmung einfliessen lassen darf statt adverbialer Ausdrücke im Deutschen, um den Schüler vor Überdruss und nutzlosem Misslingen zu bewahren, so sollten umgekehrt aus Sorge für die Lektüre und die zeitige Erweckung des rechten Sprachgefühls Fälle wie laetus abiit, caecus vixit u. s. w. nicht zu lange im Hintergrunde bleiben oder gar erst in einem besondern stilistischen Kursus auf der Bildfläche erscheinen.

In den Bereich des Nominativ gehört für den deutschen Schüler gewiss auch der Ersatz der unpersönlichen Konstruktion durch die persönliche, und ich denke, es ist eine recht verdienstliche Arbeit in Quarta, die Konstruktion für dicor, videor, iubeor, vetor zur Geläufigkeit zu bringen. Ich bemerke dies besonders, um mich gegen den Verdacht zu bewahren, als wollte ich einer rein wissenschaftlichen Behandlung der Kasuslehre für die Schule das Wort reden und nicht auch die praktische Rücksicht beim Schulunterrichte allem andern voranstellen. Nur die Hülfe, meine ich, soll man hier nicht zurückweisen, welche uns die Wissenschaft freundlich bietet.

Die Frage, ob der Nominativ auch ein Kasus ist oder nicht, darüber haben früher die Gelehrten viel gestritten. Wer wird davon in der Schule reden wollen? Wenn aber nun noch in neuen und neuesten Büchern gross gedruckt an der Spitze der Kasuslehre die „Regel“ prangt: „Der Nominativ als unabhängiger Kasus heisst casus rectus, der Genetiv, Dativ, Akkusativ und Ablativ casus obliqui“, so kann ich dafür weder mehr Bedeutung, noch mehr Berechtigung zugestehen; die πτώσεις πλάγιαι oder ὕπτιαι neben der ὀρθή sind Fossile, die ebensogut wie die πτῶσις γενική in die Sammlung des Gelehrten, nicht aber in die Schule gehören.

Aber so ein wenig Licht darüber, was die Kasus denn eigentlich für die Sprache

Digitized by Google

bedeuten, muss doch auch wohl in die Schule fallen. Wird es dem Schüler nicht nützen, wenn er den Reichtum der Sprache in diesem Punkte bewundern lernt, der ganz der Fülle entspricht, wie sie dem Menschen die Natur an so vielen Stellen zeigt, wenn er erkennen lernt, wie auch hier das Gesetz die Masse zu bändigen und zu regeln vermag? Gewiss, der Quartaner ist solchen Zielen noch nicht gewachsen, aber auch ihn schon kann und soll der Unterricht auf den richtigen Weg zum Ziele führen.

Für das Verständnis des Akkusativ bringt er schon das Beste mit, was nötig ist, in dem anscheinend so bescheidenen Wissen, dass dieser Kasus auf die Frage wen steht. Vielleicht kennt er gar schon den Unterschied von transitiven und intransitiven Verba, obgleich ihm dies Wissen bis dahin nicht gerade viel hat nützen können. Jedenfalls schaden aber muss es, wenn er nun beim Akkusativ, womöglich als erste Regel nach der Erklärung, erfährt (ich citiere, wie immer, nach einem neuen Lehrbuche): „Viele Verba intransitiva können auch als transitiva mit dem Akkusativ der Sache, seltener der Person, verbunden werden.“ Das Denken kann bei der üblichen Art, die Kasuslehre zu behandeln, überhaupt neben dem „Lernen“ sein Dasein kaum fristen, sonst müsste sich der Schüler doch wohl entrüsten über so schlimme Störenfriede, die in das Recht des nachbarlichen Besitzers frech eindringen und, wenn auch feige vor Personen, vor Sachen gar keinen Respekt mehr üben.

Und dann lernt man, dass es bei den Zusammensetzungen mit circum, per, praeter, trans eigentlich gerade so ist, wie im Deutschen, günstigsten Falls bleibt wenigstens der oben besprochene Stoff aus den Anmerkungen fort; weiterhin kommt decet und dedecet als Hauptregel, während das doch unter den auch früher schon berührten Gesichtspunkt gehört, dass manchmal die eine Sprache ein Transitivum mit entsprechender Bestimmung wählt für eine sinnentsprechende Verbindung mit Intransitivum in der andern; es folgt piget, pudet etc., wobei der Schüler unvermutet beim Akkusativ erfährt, dass bei diesen Impersonalia im Lateinischen ein Genetiv vorkommt, der ihm als ein Rätsel vorkommen müsste, wenn ihm halt die Kasuslehre nicht soviel Rätselhaftes darböte, dass ihm die Lust an so etwas vergeht.

Dann etwa von Nr. 10 ab das weitschichtige Kapitel vom doppelten Akkusativ, bei dem der Mut, mit dem vielleicht begonnen wird, nicht leicht bis zum Schlusse vorhält; ferner erscheinen noch als gesonderte Hauptregeln die Akkusative der Ausdehnung für Raum und Zeit, der Akkusativ bei Städtenamen und kleineren Inseln, für Fortgeschrittenere mit reichlichen Anmerkungen versehen, endlich, während doch offenbar schon lange diese Bezeichnung am Platze gewesen wäre, der adverbiale Akkusativ; auch wohl noch der Akkusativ beim Ausruf, während die Fälle wie os humerosque deo similis und coronatus capillos jetzt für die Schulgrammatik als Parias angesehen werden, während sie ehedem noch als „freiere“ Akkusative ein bescheidenes Plätzchen fanden.

Der Weg durch den Akkusativ ist lang und heiss, und doch erwartet den Schüler, wie ein jeder weiss, beim Genetiv und Ablativ noch ganz anderes. Dass da Hülfe not thut, kann kein Verständiger bezweifeln.

Wie wäre es nun, wenn wir den Schüler, der Kasuslehre lernen soll, zuerst von dem Standpunkte, den er schon behauptet, dass nämlich der Akkusativ auf die Frage

Digitized by Google

wen steht, eine Stufe hinaufbeförderten und ihm sagten, dass dieser Kasus immer eine Bestimmung zum Verbum des Satzes enthält? dass dies zwar meist die unter dem Namen direktes Objekt bekannte Satzbestimmung ist, in vielen Fällen aber auch das, was der Schüler längst unter der Bezeichnung adverbiale Bestimmung kennt. Es wird nicht schwer sein, diesen Schritt mit dem Schüler schon früh zu thun, und doch sichert man ihm damit die weitere Bahn ebenso, wie vorher durch die wirksame Frage wen? Jetzt hat er das Verständnis, wie für viele Verbindungen der Muttersprache, die erläuternd heranzuziehen sind, so auch für Romam proficisci, multos annos vivere, multum proficere, nihil laborare, selbst für ein exuitur cornua, überhaupt für alle Fälle vom Akkusativ bei Verben. Ich wage zu hoffen, dass für den so vorbereiteten Schüler auch ein Tyriam qui adveneris urbem nicht mehr der seltsamen Erläuterung bedürfen wird, Virgil habe hier die Präposition kraft poetischer Licenz ausgelassen.

Die Detailarbeit soll natürlich auch bei dieser Methode nicht geschenkt werden, aber sie rückt in zweite Linie und gewinnt einen wesentlich andern Charakter, wie sich leicht zeigen wird.

Um zunächst das ganze Gebiet des Kasus zu umfassen, von dem wir reden, müssen noch in Rücksicht gezogen werden für die Theorie der Akkusativ bei Adjektiven und adjektivischen Partizipien, für die Praxis der Akkusativ bei Verben abweichend vom Deutschen und der doppelte Akkusativ. Wir beginnen mit dem letzteren.

Ich beziehe mich hier zunächst auf das, was vorhin über den doppelten Nominativ gesagt ist, um nicht wiederholen zu müssen, wie die Hauptschwierigkeit für die Praxis, die in dem Ersatz des Prädikatsakkusativ durch Ausdrücke mit Präpositionen liegt, zu behandeln ist. Zu dieser einen und schwierigsten Art des doppelten Akkusativ gesellen sich noch zwei andere, für welche jedoch die Erklärung ebenso leicht gefunden wird, wie für die erste, wo nämlich der zweite Akkusativ nichts anders ist als ein mittelbares Attribut, eine mittelbare Apposition zum Objekt. In den beiden weiteren Fällen tritt entweder eine Bestimmung auf die Frage wen, ein Objektsakkusativ, zugleich mit einem adverbialen Akkusativ zu dem nämlichen Verbum, oder aber es stellt sich der eine der beiden gleichen Kasus als Akkusativ der Person, der andere als Akkusativ der Sache dar. Für das Griechische kommt dabei noch die weit ausgebreitete Kategorie des Akkusativ nach der figura etymologica (Akkusativ des Inhaltes ist keine zweckmässige Bezeichnung) in Betracht, und wenn der Schüler im Anschluss daran beobachten lernt, wie nicht nur der doppelte Akkusativ, sondern der Akkusativ in dem Sinne, wie wir ihn als adverbialen Akkusativ bezeichnet haben, überhaupt im Griechischen weit ausgedehnter ist als im Lateinischen, und dieses vielleicht noch in Zusammmenhang zu bringen angeleitet wird mit dem Verlust des casus adverbialis κατ' ἐξοχήν, des Ablativ, für das Griechische, so zieht wohl, denke ich, auch der Schulunterricht, ohne dass er Unmögliches von dem Schüler verlangt, aus dem Worte Wilhelm von Humboldts seinen Nutzen: „Sprache kann eigentlich gar nicht gelehrt, sondern nur im Gefühle des Lernenden erweckt werden."

Das Gleiche gilt für die ganze Art der Behandlung des doppelten Akkusativ, wie sie oben dargestellt wurde. Der so angeleitete Schüler wird auch drei Akkusative, die ihm etwa in einem lateinischen oder griechischen Satze begegnen, zu bewältigen wissen, und das ist, denke ich, doch mehr wert, als wenn er so und so viel Beispiele

Digitized by Google

doppelter Akkusative hersagen und beim Übersetzen aus dem Deutschen richtig anwenden kann.

Ich will hier nicht unterlassen darauf hinzuweisen, dass für die Sprachforschung der Unterschied zwischen Objektsakkusativ und adverbialem Akkusativ nicht besteht. Es ist aber einleuchtend, dass wir ihn für die Schulpraxis, aus der er so natürlich erwächst, beibehalten. So werden wir auch, um dies hier einzuschalten, bei dem lateinischen Genetiv, den die Forschung als rein attributiven Kasus darstellt, aus praktischen Gründen neben dem Hauptgebrauch, wonach der Genetiv dazu dient, ein Nomen (darunter fällt ausser dem Substantiv auch das Adjektiv und vielfach das Adverb) durch ein anderes näher zu bestimmen, eine adverbiale Verwendung dieses Kasus für die Schulgrammatik festhalten, aber wohl frühzeitig auf seinen beschränkten Umfang und häufigen Ersatz durch andere Konstruktionen (wie bei den Verben des Erinnerns und des gerichtlichen Verfahrens) aufmerksam machen und später wieder Nutzen ziehen aus dem Vergleich mit dem Griechischen, wo der Genetiv als Erbe des abgestorbenen Ablativ gerade wie im Deutschen (nachts, eilends, frohen Herzens, voller Eile) eine so weite Sphäre für adverbiale Bestimmungen umschliesst. Auch nur beiläufig will ich hier noch bemerken, da ich den Genetiv und Ablativ nicht mehr ausführlich behandeln kann, dass es nach unserer Methode möglich wird, dem Schüler zu erklären, warum im Lateinischen der ablativus, im Griechischen (und wieder im Deutschen) der genetivus absolutus im Sinne eines Adverbialsatzes angewandt wird.

Wir kommen auf die Punkte zurück, die für die Behandlung des Akkusativ noch zu berücksichtigen sind. Zunächst wollen wir den noch nicht berührten Fall des Akkusativ bei Adjektiven und Partizipia Perfekti Passivi behandeln, der zwar in der verkürzten Grammatik überhaupt nicht mehr auftritt, wohl weil man denkt, er werde bei der Lektüre leicht als accusativus graecus oder limitationis seine Erklärung finden. Der accusativus graecus hat lange in der lateinischen Grammatik seinen Spuk getrieben, bis man sich immer mehr davon überzeugt hat, dass es sehr wenig oder im Grunde genommen gar nichts damit ist. Hat nicht der accusativus adverbialis, wie er dem Lateinischen in so ausgedehntem Masse eigen ist, seine Stellung auch neben einem Adjektiv und adjektivischen Partizip? Sollte nicht auch der Schüler das begreifen, der doch weiss, dass ein Adjektiv durch Adverbia näher bestimmt wird? Es ist ganz dieselbe Sache, wie bei den zahlreichen Verbindungen des Adjektives mit dem umfangreichsten Adverbialkasus des Lateinischen, mit dem Ablativ.

Ich darf hier wohl auch ausserhalb des Zusammenhanges ein kurzes Wort über den Genetiv bei Adjektiven sagen. Man findet sich in der lateinischen Grammatik bisheran leicht damit ab, indem man in dem bekannten Verslein „begierig, kundig u. s. w." eine Reihe von Fällen zusammenstellt, die teils mit dem Deutschen übereinstimmen, teils abweichen; die zahlreichen weitern Fälle, die aber auch noch sehr stark in den Gesichtskreis des Schülers fallen (integer vitae, anxius animi etc.) haben das Schicksal der „Ausnahmen" teilen müssen und sind aus der Schulgrammatik verschwunden; das ist jedenfalls besser gewesen, als wenn dabei die das Sprachgefühl geradezu untergrabende Erklärung beigebracht wurde, es müsste doch eigentlich der casus limitationis (integer vita) oder mindestens der „griechische" Akkusativ bei solchen Akjektiven stehen. Mit einem Schlage erklären wir ein nicht nur im

Digitized by Google

Lateinischen und Griechischen, sondern vor allem auch im Deutschen (geisteskrank, todesmutig u. s. w. u. s. w.) weit über die Schranken hinaus, welche die übliche Schulgrammatik ihm setzt, geltendes Gesetz, wenn wir dem Schüler sagen, dass das Adjektivum als Nomen gerade wie das Substantivum durch den Genetiv eines Nomen Substantivum sich ergänzen kann. Dass auf diese Weise auch der Genetiv bei Adverbien zu erklären ist, wurde schon oben angedeutet.

Der Schüler wird das natürlich verstehen und ebensogut empfänglich sein für die Belehrung, dass das Adjektiv, welches er von früh auf mit Adverbien verbunden findet, alle Kasus verträgt (Dativ, Akkusativ, Ablativ), welche ein Verbum näher bestimmen. Wenn er so zu überlegen gelernt hat, so besitzt der Schüler mit einem Male Klarheit über den gesamten Gebrauch der Kasus beim Adjektiv, und man wird mich jetzt verstehen, wenn ich sage, dass die grammatische Kasuserklärung in der Schule sich von der hergebrachten dadurch unterscheiden will, dass sie erst die Waben baut, ehe der Honig eingesammelt wird. Darf ich die übliche Methode auch unter einem Bilde schildern, so möchte ich sagen: man überschüttet den Schüler mit Geld, allerdings teilweise schlecht geprägtem, und vergisst ihm die nötigen Beutel zu geben, um die Schätze zu verwahren, fordert aber gleichwohl, dass er sie recht zusammenhält und treu behütet; ich brauche die Not nicht zu schildern, die bei der Rechenschaft für den Armen nur zu oft entsteht.

Es genügt ja gewiss nicht, um eine Sprache gründlich zu verstehen, nur die allgemeinen Gesetze zu kennen, nach denen sie sich regelt, man muss auch wissen, wie sich der Sprachgebrauch gegenüber dem allgemeinen Gesetze verhält, wenngleich der Grundsatz usus est tyrannus mit nichten als ein Grundgesetz der sprachlichen Entwicklung anzusehen ist. So kann es natürlich bei der Lehre vom Akkusativ nicht sein Bewenden damit haben, dass der Schüler darüber aufgeklärt ist, wie es neben dem Objektsakkusativ einen weit verzweigten adverbialen Gebrauch dieses Kasus gibt. Er muss auch lernen, inwieweit die Sprache, die man gerade behandelt, diese Kategorie neben andern gleicher Art, die sich ihr zur Verfügung stellten, zur Anwendung gebracht hat; aber nicht alle, nicht einmal möglichst viele Fälle der betreffenden Art soll er auf einmal auswendig lernen müssen. Der blumenreiche Garten der Lektüre ist es, wo er diesen Honig sammeln muss, das Hineinleben in den Sprachgebrauch muss sein Gefühl für die Eigenart der fremden Sprache allmählich wecken und bilden, die Grammatik hat ihm zunächst nur die Wege in der fremden Gegend zu weisen und zur schnelleren Orientierung eine angemessene Zahl von Wegweisern aufzurichten, worunter wir hier, wie der aufmerksame Leser sich schon selber sagen wird, zweckmässig gewählte den Sprachgebrauch erläuternde Beispiele verstehen.

Welche Beispiele hierbei für den Anfangsunterricht auszuwählen sind, dafür ist die Praxis ganz allein massgebend, und die Bemühungen um Vereinfachung des grammatischen Lernstoffes haben für diesen Punkt ein sehr wichtiges methodisches Prinzip zur Geltung gebracht: es heisst Statistik des Sprachgebrauchs der in der Schule gelesenen Schriftsteller. Professor Heynacher, der diese Arbeit in Fluss gebracht hat, gibt im letzten Programm des Gymnasium zu Norden (1892 Nr. 313) eine sehr brauchbare Zusammenstellung der statistischen Ergebnisse. Besondern Dank verdient es, dass der Verfasser am Schlusse seiner Arbeit ausdrücklich hervorhebt,

Digitized by Google

wie die Statistik nicht zum Grundprinzip für die Gestaltung der Schulgrammatik erhoben werden kann. Ihre guten Dienste leistet sie damit, dass sie darüber orientiert, inwieweit im syntaktischen Elementarunterricht neben der Orientierung über die Grundgesetze die Besonderheiten des Sprachgebrauchs dem Schüler angeeignet werden müssen.

So ist die Statistik für die Kasuslehre auch besonders am Platze bei den für die Praxis so wichtigen Abschnitten über die Verba, welche, wie man sich auszudrücken pflegt, abweichend vom Deutschen konstruiert werden, und hilft hier verhüten, dass der Anfangsunterricht, wesentlich nur zu Gunsten des Übersetzens aus dem Deutschen, des Guten zu viel thut und so den Schüler ohne entsprechenden Nutzen anstrengt und vielleicht sein Interesse für sprachliche Dinge abstumpft, statt es zu fördern. Dass die grammatische Belehrung, die bis jetzt neben der praktischen Einübung fast ganz verschwand, in diesen Abschnitten den Schüler vor dem Grundirrtum zu bewahren hat, als ob etwa der Dativ bei mederi dasselbe sei, wie der Akkusativ bei heilen, habe ich schon früher hervorgehoben. Will der grammatische Unterricht seinen obersten Zweck nicht verfehlen, dem Schüler sprachliches Verständnis zu erschliessen, ihm die Gesetzmässigkeit der Sprachbildung zu zeigen, so darf er diesen Punkt nicht bei Seite schieben oder gar ganz unbeachtet lassen. Der Nutzen wird sich auch in der Praxis leicht zeigen. Wenn z. B. im französischen Unterrichte der Quarta der Satz vorkommt: on a souvent besoin d'un plus petit que soi, so weiss der Schüler schon neben das deutsche nötig haben mit dem Akkusativ lateinische Verba mit dem Ablativ zu stellen, auch wohl indigere mit dem Genetiv; man kann ihn nun mit leichter Mühe dazu bringen, dass er erkennt, warum im Französischen im gleichen Falle bei avoir besoin nur der Genetiv stehen kann, und fördert so in rechter Art ebenso seine Sicherheit in der gerade zur Behandlung stehenden Fremdsprache, wie sein Urteil über sprachliches Leben überhaupt.

Ich habe mich bei meinen Ausführungen im besondern auf den Gebrauch des Akkusativ bezogen und will deshalb auch noch den Akkusativ des Ausrufes zur Sprache bringen; er behält für uns, so wenig er in dem Anfangsunterrichte besprochen zu werden braucht, seinen Platz in der Schulgrammatik wegen seiner Bedeutung für das Verständnis des Kasusgebrauches überhaupt. Das Griechische hat bekanntlich in diesem Sinne einen Genetiv, und die philosophische Spracherklärung sieht darin einen kausalen Genetiv; der Kasus des Lateinischen pflegte meist erklärt zu werden durch Ellipse des Verbum, ein zeitweilig sehr stark benutztes Mittel aus der materia medica der Grammatikerklärung. Die grammatische Kasuserklärung wird ohne diese Hülfsmittel auskommen. Das Lateinische sagt: o fortunatum adulescentem und könnte in diesem Falle auch fortunate adulescens sagen, nicht so bei me miserum oder hunc hominem; aber auch in diesen Fällen handelt es sich, wie beim Anruf, um einen Teil der Rede, dessen Bedeutung innerhalb des Zusammenhanges schon in der Kasusform angedeutet liegt; wenn diese sich beim Akkusativ oder im Griechischen beim Genetiv (ὦ Πόσειδον δεινῶν λόγων) nicht sofort aus der Form ergibt, wie dies beim Vokativ der Fall ist, so liegt das daran, dass der Vokativ überhaupt nur in dem einen Sinne des Anrufes gebraucht wird, während der Akkusativ, wie die meisten übrigen Kasus ausser dem Rufkasus und dem Kasus des Subjekts, dem Nominativ, eine umfassende Anzahl ge-

Digitized by Google

danklicher Beziehungen auszudrücken hat. Dass die Sinnbedeutung nicht in der Kasusform selber liegt, zeigt sich so recht wieder in unserm Falle daran, dass in der einen Sprache dieser, in der anderen jener Kasus in dem gleichen Sinne gebraucht wird; es könnte gewiss auch der Dativ so gebraucht worden sein, wie ein Ausblick auf den sog. dativus ethicus nahelegt. Dass es im Lateinischen nicht auch wie im Griechischen der Genetiv ist, liefert eine weitere Bestätigung dafür, dass der lateinische Genetiv sich vor allem nur in der einen Richtung der Ergänzung eines Nomens durch das andere ausgebildet hat. Wie ist es mit dem Ausrufkasus im Deutschen? Hier finden wir sowohl den Akkusativ wie den Genetiv als Träger dieser Bedeutung (meiner Treu, den Kuckuck auch); wenn gegenwärtig in der Muttersprache Ausrufe meist in einer Form uns entgegentreten, die wir als Vokativ oder Nominativ ansehen müssen (mein Gott, ach und weh), ferner mit Vorwörtern (bei Gott, auf mein Wort), so ist zunächst darauf hinzuweisen, dass hier der fortschreitende Verfall der Kasusformen in den modernen Sprachen seine Wirkung geübt hat. Den Weg, durch Vorwörter den Sinn des Kasus anzudeuten, schlug nun auch schon die griechische und lateinische Sprache, wie in vielen, vielen andern Fällen, so beim Ausruf ein; es trat hier ein o, ein heu vor den Akkusativ, ein φεῦ, ein ὤμοι vor den Genetiv, die nun zwar nicht diesen Kasus „regieren", wohl aber anzeigen, welche von den verschiedenen ihm eignenden Bedeutungen in einem bestimmten Zusammenhange anzunehmen ist.

Und hier sind wir an dem Punkte, durch den der Kasus des Ausrufes seinen Zusammenhang findet mit der elementaren Kasuslehre. Die Verbindung der Kasus mit Präpositionen hat ebenfalls den Zweck, die logische Deutung derselben zu erläutern. Welches Licht kann durch diesen Hinweis, der doch auch dem Schüler fasslich sein wird, auf die jetzt für den Schüler so mühevollen und doch so wenig förderlichen Unterscheidungen verbreitet werden wie proelio und in proelio, gewöhnlich ohne Präposition in Fällen wie proelio Marathonio; exercitu, cum exercitu, ingenti exercitu; cum celeritate, meist summa celeritate, Romam neben in urbem. Doch ich muss mir das Eingehen auf weitere Einzelheiten für eine andere Gelegenheit vorbehalten. Nur eines möchte ich hier noch beifügen. „In der Stadt" heisst im Lateinischen bekanntlich in urbe, wenn der Dichter schreibt urbe, hat er sich dann über die Wortfügung der Sprache mit der Freiheit des Genies hinweggesetzt? Nein, das mit dem künstlerischen Genie geparte potenzierte Sprachgefühl hat ihn geleitet, und darin ist die Quelle der poetischen Licenz gegenüber dem Sprachgebrauch zu finden, geradeso wie die aus ursprünglichem Borne schöpfende Volkssprache so mancherlei uns zeigt, was in dem eingedämmten und regulierten Strome der entwickelten Sprache nicht mehr zum Vorschein kommt.

Mit Absicht habe ich bei meinen Darlegungen durchblicken lassen, zu wie schönen Zielen die hier empfohlene Art der Behandlung der Kasuslehre in der Schule führen kann. Am meisten aber ist mir daran gelegen, die Überzeugung zu erwecken, dass der Anfangsweg zu diesem Ziele über bequeme und sichere Pfade führt, und dass sich weiterhin zunächst eine Ordnung ergibt, nach der sich „das Gleiche leicht und frei und freudig bindet", und selbst dasjenige bequem wieder den ihm zukommenden Raum in der Schulkasuslehre finden kann, was jetzt mit dem Brandmal der Ausnahme, des Gräcismus oder der poetischen Freiheit in die Wildnis verstossen wird. Ein Versuch

Digitized by Google

nach reiflicher Überlegung wird dem Praktiker zeigen, dass die grammatische Kasuserklärung für die Schulgrammatik eine sichere und freundliche Führerin ist. Leider ist bisher in Schulbüchern fast nur so Gebrauch von ihren Resultaten gemacht worden, dass zu der schon übergrossen Zahl von termini noch einige hinzukamen, ohne dass dadurch eine wesentliche Abklärung der Begriffe herbeigeführt worden wäre. Wenn Waldeck a. a. O. Seite 128 solche wissenschaftliche Zuthaten für sein Buch ablehnt, so hat er darin vollkommen Recht.

Es genügt eben hierbei nicht, das Alte mit dem Neuen einfach vereinigen zu wollen; wo der neue Bau entstehen soll, muss erst der alte fallen, wenngleich das brauchbare ältere Material auch dort wieder seine Verwendung finden wird. J. H. Schmalz, der seiner lateinischen Schulgrammatik durch Verwendung einzelner Resultate der vergleichenden Syntax einen besondern Wert auch für die Schule zu geben gewusst hat, indem er sogar die feinsten, sozusagen durch stethoskopische Auskultation der Sprache abgelauschten Vorgänge ihrer Entwicklung (Analogiebildung, Kontamination u. dergl.) geschickt verwertet, begnügt sich bei der Kasuslehre damit, in Vorbemerkungen zu den einzelnen Abschnitten auf die Grundlagen eines wissenschaftlichen Aufbaues hinzuweisen, wie es früher schon andere gethan hatten; aber die Behandlung der Kasus selbst erfährt davon keinen besondern Vorteil. Hier blieb der geehrte Verfasser, soweit ihm das sonst auch widerstrebt, im Banne des mächtigen Wortes: usus est tyrannus. Die Sorge um die Schüler, die lateinisch schreiben lernen müssen aus der Grammatik, weil es von ihnen verlangt wird, ehe die naturgemässe Vorbereitung dafür gegeben ist, hat bisheran stets den Ausschlag für die Behandlung der Kasuslehre gegeben. Durch die neuen preussischen Lehrpläne ist diese Rücksicht, welche für die Praxis bisher ganz gewiss eine starke Nötigung bedeutete, für uns beseitigt. Und wenn die neue Unterrichtsordnung, wie das offenbar ihre Absicht ist, für den altsprachlichen grammatischen Unterricht besonders der Mittelstufe die Praxis auf leichtere und sicherere Bahnen führt, so wird der Vorteil, der daraus erwächst, ganz gewiss nicht zu teuer bezahlt sein mit den wenigen Stunden, um die das Lateinische und Griechische ὑπὲρ τοῦ κοινοῦ verkürzt worden sind.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google